

A CONSTITUIÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM OU DA BASECOMUM NACIONAL?

Fabio de Barros **Pereira** – Proped UERJ

Agência Financiadora: Faperj

Resumo

O debate sobre a criação de uma base nacional comum suscita-me, de pronto, duas perguntas fundamentais. Quem define o porquê, o que e como se ensina? Que pesos têm e deveriam ter cada um dos atores envolvidos nesta definição? Entendo que é impossível pensar a questão curricular fora das relações de poder presentes na sociedade e do modo como interferem na compreensão dos conhecimentos em suas relações e nas políticas curriculares. Com vistas a contribuir com o debate nacional, venho pesquisando na perspectiva nos/dos/com os cotidianos escolares, sobre a implantação e o desenvolvimento da política do Currículo Mínimo na rede estadual do Rio de Janeiro e seu desenvolvimento, desde 2011. Durante três anos acompanhei estreita e atentamente esta experiência enquanto Professor da rede, tanto como executor da política em sala de aula, quanto como integrante da equipe que elaborou uma das versões do currículo mínimo. Minha abordagem parte das teorias político-epistemológicas de Antonio Negri com a Democracia de Multidão e as Teses sobre a diversidade epistemológica do mundo de Boaventura Sousa Santos.

Palavras-chave: currículo; cotidiano escolar; gestão democrática; base nacional curricular comum; justiça cognitiva e social

A CONSTITUIÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM OU DA BASECOMUM NACIONAL?

Minhas pesquisas de doutorado realizadas até aqui, concentram-se no acompanhamento da implantação do programa Currículo Mínimo (CM) na rede estadual do Rio de Janeiro e em seu desenvolvimento, desde 2011. Esta primeira etapa foi realizada a partir da observação, da intervenção e da reflexão no contexto escolar onde estava inserido como professor regente. O meu propósito foi constituir uma base preliminar e exploratória de dados empíricos qualitativos. Numa segunda etapa, a ser iniciada após o exame de qualificação, planejo

realizar observações e entrevistas em outras escolas da rede carioca, onde se desenvolvam experiências participativas de gestão pedagógica e curricular. Volto ao campo em busca de construções democráticas de projetos político-pedagógicos. Por hipótese, creio que pesquisar as relações que se estabelecem em torno do planejamento educacional, podem me revelar aspectos importantes das relações políticas entre comunidade escolar e Estado, especialmente em práticas alternativas aos rígidos ditames do programa CM.

Há mais de dez anos, acompanho estreita e atentamente a vida da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, na qualidade de professor de Sociologia. Desde sempre, aliei meu trabalho docente à pesquisa sobre a minha prática. A partir de 2009, com meu ingresso no curso de mestrado em Educação na UERJ, tomei contato e logo me tornei adepto de uma compreensão das Ciências da Educação denominada pesquisa nos/ dos/com os cotidianos (OLIVEIRA; SGARBI, 2008) Nessa abordagem, mergulhado na realidade investigada, o pesquisador desenvolve seu trabalho de pesquisa em parceria com os sujeitos, e não sobre eles. Ao investigar a própria realidade busca compreendê-la e compreender-se nela, interagindo com os demais participantes da pesquisa e do cotidiano pesquisado, produzindo conhecimentos que só são possíveis por meio desse tipo de pesquisa, da reflexão privilegiada sobre a realidade, conhecendo-a de dentro, em sua complexidade, com suas contradições e possibilidades. Propõe-se a refletir sobre e dialogar com o universo pesquisado a partir do que nele capta, sem desconsiderar nenhuma de suas dimensões, sem desarticulá-lo, pensando-o a partir do que entendo que ele é do que poderia vir a ser, jamais do que deveria ser.

O Currículo Mínimo e o cotidiano da escola estadual carioca

A mais que justificada preocupação de livrar o rico e culto estado do Rio de Janeiro da vexatória posição de vigésimo sexto (penúltimo) colocado no ranking do IDEB 2009/2010, provocou na rede pública estadual um número grande de mudanças, iniciadas com a entrada do atual secretário Wilson Risolia, no final de 2010. Entre todas as mudanças, que não foram poucas, salta aos olhos que muito mais foi feito no âmbito gerencial do que no pedagógico. Entre as mudanças pedagógicas promovidas a partir de 2011, está a implantação de um Currículo Mínimo (CM) unificado em toda a rede. Documentos oficiais assim o descrevem num primeiro momento:

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas

legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais (2014, p.1)

Em sua dimensão prática, o CM evoluiu, gradativamente, de parâmetro norteador à rígida determinação a ser cumprida. No espírito da centralização curricular, e de modo a assegurar seu sucesso, foi criada uma política de bonificação salarial aos docentes, condicionada à aplicação do CM. Em outra frente, impôs-se um severo controle, fundado na intimidação tirânica: praticada em uníssono por diretores, coordenadores pedagógicos, pelos auxiliares de gestão e peculiarmente pelos agentes de fiscalização da sombria supervisão escolar. A inflexão no caráter do CM no sentido do endurecimento na cobrança do seu cumprimento coincide com a publicação da Resolução SEEDUC nº 4.866 de 14 de fevereiro de 2013. Em seu Art. 2º, que dispõe sob a implantação do Currículo Mínimo, lê-se que:

... o cumprimento do Currículo Mínimo é obrigatório em sua totalidade no ano letivo vigente, respeitando a autonomia do professor para possíveis ajustes, no interior do Currículo Mínimo fixado para o ano/série de sua atuação, que melhorem a progressão do ensino das competências e habilidades desse currículo de acordo com as necessidades da unidade/turma.

De acordo com este artigo, é permitido ao professor, que deve cumprir o currículo mínimo em sua integralidade, fazer ajustes, ou seja, meras adaptações. Em outro documento oficial diz que o professor pode complementar o CM, caso necessário. Contudo, uma ponderação frequente feita por professores que “executam” o CM, é que, na prática, ele não é mínimo. Em se tratando de disciplinas que dispõem em média de apenas duas horas/aula semanais, o seu cumprimento integral e estrito ocupa todo o tempo, ou seja, ele é máximo. No caso do professor decidir escapar do esquema aula expositiva e exercícios, adotando alguma metodologia mais dinâmica, lúdica, experimental ou, seja como for, mais livre; e que despenda um pouco mais de tempo ou, ainda, queira dedicar à aula outro conteúdo ou assunto imprevisto que julgue importante, fugindo do “script”, comprometerá o cumprimento integral do CM. Mais do que isso, com tão pouco tempo e tantas dificuldades, com a “faca” da avaliação em larga escala sobre a cabeça, os professores dificilmente podem se arriscar com outros conteúdos e em inovadoras relações entre eles.

Currículo e democracia

Há certo consenso entre entendidos da política, e mesmo entre leigos, que o sistema representativo atual está esgotado, que enfrenta uma crise, com reflexos graves e nocivos ao

país. Para essa perspectiva, o impasse político e econômico que vivemos hoje é decorrente desse quadro, antes de qualquer outra razão. Uma política de Estado para a educação brasileira na próxima década não pode desconsiderar esse dado crucial.

A meu ver, as atuais propostas governamentais de criação de um currículo nacional, de uma base nacional comum, ao proporem uma centralização curricular articulada de cima para baixo, reiteram a lógica política das instituições em crise: a centralização do poder político em detrimento da participação democrática.

Encoberta pela aparente sutileza do que poderia sugerir apenas uma mera nuance entre formas diferentes de ordenar a nomenclatura do que viria a ser um currículo nacional, esconde-se uma profunda divergência de como se alcançar esse objetivo, em suas diferentes premissas.

No primeiro caminho constroem-se cooperativamente referências curriculares nacionais de baixo para cima, pelas comunidades escolares organizadas em rede, ao passo que se preserva a liberdade das experiências locais decidirem pelo seu cumprimento total, parcial ou mesmo pelo seu descumprimento. Não é um currículo impositivo. Respeita a autonomia e a diversidade do local, de modo que o comum precede ao nacional. No segundo caminho, o nacional vem antes do local, o movimento é inverso ao primeiro e a construção é de cima para baixo, realizada apenas por poucas cabeças coroadas entre acadêmicos e gestores. Define-se um currículo entre especialistas ou expertos da área e o seu cumprimento é imposto a todas as comunidades escolares. O espírito é o da unidade, da padronização, da centralização, da universalização.

Talvez, a base nacional comum mais apropriada à realidade brasileira, seja não uma prescrição curricular, sobre o quê e como ensinar, mas uma orientação de procedimentos mais claros de gestão pedagógica democrática da escola. Um sinal, um fomento, uma convocação veemente do Estado ao cultivo da democracia. Assim, o currículo definiria apenas algumas referências para que a escola encontrasse o seu currículo mediante a instauração de um conselho escolar e da construção democrática do planejamento político-pedagógico nos seus próprios moldes. Definindo suas bases a partir das realidades, das possibilidades e dos interesses de desenvolvimento local, afirmando as características da comunidade escolar.

Em outra frente, em caráter suplementar, se fomentaria fortemente a constituição de redes cooperativas:

Por isto mesmo, no transcorrer de todos estes anos, a estes interessados (professores/pesquisadores) reunidos em torno desta preocupação comum tem sido possibilitado não só o desenvolvimento de experiências como um

diálogo permanente com outros que, conduzindo experiências diferentes têm servido de críticos a cada nova proposta. Esta metodologia de experiências/exposição pública das mesmas/crítica permanentemente, criando uma rede de troca de saberes sobre formação, tem permitido o desenvolvimento continuado da própria ideia de base comum nacional (ALVES,1997, p.8)

A construção de redes horizontais articuladas com base ao diálogo, à crítica e à cooperação entre pares enriquece imensamente o processo, na medida em que preserva as singularidades locais, ao mesmo tempo em que constrói algo em comum, a muitas mãos, de baixo para cima. Essa inversão procedimental cumpre viabilizar a ampliação da intensidade democrática dos currículos e da escola, ao descentralizar a responsabilidade por sua definição e desenvolvimento.

Estas pesquisas estão apoiadas em uma tese principal: a de que não há direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento constantes em uma eventual base nacional comum que prescindam do aprendizado teórico-prático da democracia e ao desenvolvimento da cidadania no âmbito escolar, nem que os precedam. A preservação ou não desse direito prioritário passará pelo método por meio do qual este currículo nacional se define: de cima para baixo ou de baixo para cima, ou seja, considerando as experiências, conhecimentos e possibilidades locais ou centrados em padrões e critérios hegemônicos, supostamente universais. Defendo que a ideia de que uma base nacional comum definida de cima para baixo, por instâncias dirigentes federais, estaduais e municipais de educação, implicará em grave mutilação ao direito de aprendizagem da democracia e ao desenvolvimento cidadão dos alunos, porque, por meio de um processo autoritário não se pode investir na construção da democracia e da cidadania. Não se pode experimentar a democracia apenas em abstrato, passivamente, teoricamente, em mera simulação; ou, por outro lado, relegá-la a decisões sobre questões laterais e desimportantes. Assim, não se mobiliza a energia e a motivação necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento, não se cultiva a magia do entusiasmo, tampouco o desejável sentimento de pertencimento ao espaço público, condições privilegiadas para o bom desempenho escolar e para reinvenção da escola.

Na leitura desta experiência e em sua associação com a ideia de uma base nacional comum, das relações de poder político-epistemológicas subjacentes a ela, recorro, principalmente, a três autores e suas respectivas teorias: Boaventura de Sousa Santos (2005) com as Teses sobre a diversidade epistemológica do mundo, Antônio Negri e Michael Hardt (2005) com a Democracia de Multidão e Edgar Morin (2008) com a Teoria da Complexidade.

Referências

ALVES, N. Diversidade e currículo: questão ou solução? In ALVES, N.; VILLARDI, R. Múltiplas leituras da nova LDB. Rio de Janeiro: Quality/Dunya, 1997.

HARDT, M.; NEGRI, A. Multidão: guerra e democracia na era do império. Rio de Janeiro: Record, 2005.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. Estudos do cotidiano e educação. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

SANTOS, B. (org.) Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos caminhos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005

MORIN, Edgar. O método I: a natureza da natureza. 2ª edição. Porto Alegre, Sulina, 2008.

<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo> Acesso 02/10/14.